

# 聴覚障害児のことばの指導

## ——その成果を高めるための方略——

大塚 明 敏

### はじめに

聴覚障害児のコミュニケーションにおいて、社会や聾学校が手話に対して寛容になったこと自体は評価するが、それとことばの指導とが見境なく扱われている点は、検討を要する問題である。つまり、口話（普通のことば）か、手話かは言語メディア（ことばを運ぶ媒体）をいずれにするかの問題に過ぎないが、ことばの指導なるものは、如何にしてわれわれ共通の母国語である日本語を名実ともに育てるのかという問題であるが故である。もし、手話が母国語である普通のことばと等質等価のものであるとすれば、何も問題ないのだが、非常に異質のものであるがために、やはり、理想としては、ことばはことばによって育てるにしかずとならざるを得ないわけである。困難なることはもちろんであり、それを承知の上でこれを克服し、よりよく成果を上げるための方略を構想する以外に道はないということになってくる。その場合の筆者なりの要たいを以下述べるものである。

### I ことばの指導を展開する上での前提条件

「立場は方法を決定する」というのは、毛沢東の発想であるが、ことばの指導の場合にも、教師その人自身か、あるいは、学校という組織体が、聴覚障害児の持つことばの障害や、それ故になされることばの指導というものをどのように考えているかによって、その成否にかかわるほど、指導面に大きく影響を受けるので、こ

れらの座標を適確におさえておくことは、非常に重要な意味を持つと言えよう。以下、その条件について述べる。

### 1 聴覚障害児の持つことばの障害の核心を適確に把握すること

人生の早期に子どもが聴力を失うことによって生じる最大の障害は、ことばの発達の遅れや歪みである。もし、適切な時期に適切な方法で指導されなかったとするならば、遅れや歪みどころではなく、言語発現能力 (Language Acquisition Devise) は原始的な状態のまま凍結されることとなり、正常なことばの発達ができなくなってしまいうという事態すら生じるであろう。その典型的な例は、古くから聴覚障害児教育の世界で「啞人さんの文」とか、「聾児文」と呼ばれてきた聴覚障害児（者）の持つことばの乱れや構文の障害である。

次の例は、聾学校の高等部を卒業した成人の聴覚障害者に、ビルの4階の窓から海のほうを眺めて、その状況をことばで描写してもらったものである。

#### 例1

窓から海を見えるようにして流れています。  
海の上に船をおよいでいます。  
海の大波が流れています。

#### 例2

うす雲では海上で船が走っているのを見えた。

海の近いところで工場やビルなどのだんだんをたてている。

### 例 3

未来で工場がもっとも増えるかもしれない。  
東京と千葉で、海はへっているかもしれないので、橋を交通が便利らしい。  
公害が増えるとき、海はヘドロをたいへんだき、魚を取られらない。  
あまり、遊びができないらしい。  
天気がわるくて、遊びができないだヨ。

特別変った例を集めたわけではないが、ほとんどのものがこのようなタイプの文ばかりであった。

読んでみて何だか奇妙だということは、文そのものに、即ち、ことばの構造自体に障害があるということである。もっと明確に言えば、正しい日本語になっていないということである。

ところが、この問題は、聴覚に損傷を受けてそのために発声・発音が明瞭に出せないことよりも、もっと根源的で始末の悪い障害なのである。単なる表記の誤りなどではなく、構文障害や統語障害であるところに病いの根は深いと言っておく。

何故にこのような結果を来たしたのかと言うと、一つには、ことばの指導の失敗にその原因が求められる。もちろん、これが最大の原因のわけである。しかしながら、同時に、本人自身の手話生活や手話的思考の影響も見逃すことのできない事実であろう。多くの聴覚障害者が用いる生活言語としての手話の文法構造は、国語つまり、日本人共通の母国語である日本語と元来大きく異なるからである。したがって、われわれの母国語である日本語と等質等価でない手話がその個人の頭の構造において優位を占めれば、書く文、使うことばに日本語離れをした表現が出て、また当然ではなからうか。

「文は人なり」「ことばは人をあらわす」というほどに、ことばは人間の人格構造と深く、かつ、密接にかかわりあっているのです。前述のよ

うなことばの構造をもっている人たちの人間としてのまとまりや高まりには、大きな問題があると見るのが妥当な見解というものであろう。特に思考の構造や思想内容の構成、即ち、物の見方、考え方、感じ方等の面において、ずれや歪みを与えることが大きく気になるところである。

実際、聴覚障害者の中には、違和感のある異邦人的パーソナリティの持主や常識的考えが持てないような人たちが、出現率として多いと言っておく。しかもそのような人たちの場合、大抵の人がことばの発達の面でも、ことばが使いこなせない、読み書きができない、コミュニケーションができないなど、多くの問題点を有しているという実態がある。

ともあれ、聾児文に見られるような統語障害は言語的な象徴形成の障害であり、最も核心をなすことばの障害、つまり、ことばそのものの障害であるので、事の重大性を指摘しておくような次第である。なお、この聾児文的現象は、わが国の聴覚障害児だけの問題ではなく、洋の東西を問わず存在するもので、聾学校の教師たちを等しく悩ませている問題であることを付記しておく。

## 2 ことばの指導に対して適確な認識を持つこと

### (1) 何故にことばの指導が重要なのか

聴覚障害児の持つ聴覚に起因する諸々の障害の中核をなすものは正しくことばの障害である。聴覚障害児の発達や教育においてしばしば問題となるコミュニケーションや読み書きの障害も、学力の遅滞も、違和感のあるパーソナリティの発達も、その大部分の原因は、文化適応の武器であることばの障害に帰せられるものである。

したがって、ヒューマンイズムのベールをまとうて如何に高まいた理想を説こうとも、「ことばの指導」を抜きにした聴覚障害児教育などというものは、凡そナンセンスなものであり、聴

覚障害児の正常化へ向けての人格形成を否定する自殺行為へとつながるのみである。このような状況を称して「まやかしの教育」という。かくして実は高等部を卒業しても手紙一本万足に書けない、新聞もろくに読めない、筆談すらおぼつかない、常識もない、といった、いわゆる「9歳レベルの壁」の現象が大量に発生してくるわけである。ことばの発達の異常な遅滞や歪みは聴覚障害児の人格形成の上に大きな陰影を落とし、仮性精神薄弱的現象を来たと見てよいであろう。

ことばこそは、その社会、その民族共通の物の見方、考え方、感じ方を身につけ、個人をその社会集団の人間たらしめる思想的接着剤であり、同時に精神の鋭敏さを増し、知性に明せきさを与え、その人自身の精神発達と自己解放を促す最も有力武器である。精神世界の扉を開く鍵とも言ってもよからう。しかるに聴覚障害児は、不幸にも人生の出発点においてそのことばを奪われているのである。それ故にこそ、早期教育が必要とされ、聾学校における幼稚部、小学部、中学部、高等部等の教育が必要とされ、なканずく、縦に通じたことばの指導が必要とされるのである。

## (2) ことばの指導とは何か

聴覚障害児に対することばの指導というものは、耳が聴こえてさえおれば、本来、全能の神がやってくれたはずの「ことばの発達」という仕事を、非力な人間の力によって代行することである。つまり、聴覚に障害を受けたが故に、ことばを聴くことができないために自然の推移に任せただけではことばの発達ができなくなったり、あるいは、ことばの発達に遅れや歪みが生じるおそれのある子どもに対して、基礎的な母国語（日本人の場合は日本語）を形成してやることである。

ついでながら、「手話こそは聴覚障害児の母国語なり」という俗言は全くの迷信であり、それまた手話を使う人々の社会に沈殿することに

よって後天的に学習された文化であることを付言しておく。手話であれ、普通のことばであれ、ことばというものはいずれもまわりの人から学習によって身につけるものであることをしっかりと肝に銘じておくことが大切である。

ともあれ、普通児における正常なことばの発達を一応の目安として、聴覚障害児のことばの発達をできるだけ早くそれに近づけようとする、本来、何の苦もなく自然になされる普通児の言語形成期（誕生～4歳）に相当する作業を人工的にやってあげること、そして、人間形成のプロセスに統合していくこと、これが、ことばの指導のわけである。

具体的には、子どもに補聴器を装用させ、子どもをことばの風呂に入れたりすることによって、できるだけ正常なことばの発達ができるような条件を組織し、確保することによって次のような作業をすることとなる。

- ① 聴覚障害児が人間の子どもとして生得的に中枢に内在させている言語発現能力 (Language Acquisition Devise) をゆさぶり目ざめさせるようにする。
- ② 普通の子どもが持つような正常なランゲージ・センス（言語感覚）の触発を目指す。
- ③ 正常なことばの発達をするよう方向づけ、かつ、それを促進する。
- ④ 日本語というわれわれ共通の母国語を身につけさせるようにする。

しかも、以上のような方向性というものは、ことばによる密度の高い刺激なくしては生じ得ないことに注目しておく必要がある。とにかく、このような作業を聴覚障害児に手厚くやってあげるのが、本当の意味でのことばの指導であり、世間で「聾啞語」とか「手話語」などとよばれている日本語と異質の特殊なことばを育てることなどでは決してないわけである。われわれ誰もが日常使っている普通のことばを、せつせと子どもに聴かせることによって、普通のことばを育てること、そのためにあの手、この手の思索と工夫をこらすこと、実践としての努力を息

長く精一杯重ねること、聴覚障害児のことばの指導とは、正しくそのような性質の作業を言うのである。

## II ことばの指導を展開する上での行動指針

聴覚障害の故にことばの発達を阻止されたり、阻害されたりした子どもに正常なことばが育つよう援助するにはどうすればよいのか、即ち、聴覚障害児に対して実効のあがるようなことばの指導を計画、実施するには、指導者自身が教師であれ、両親であれ、どのような生活態度、姿勢でもって子どもに接していけばよいのかという実践原理、行動の準則についてここでは述べるものである。

もちろん、そのすべてについてではなく最小限これだけは押さえておいたがよいと思われる中心的な柱についてののみ、今後の聴覚障害児に対することばの指導の成果の向上を願って記すものである。なお、これらの事項は、かつて筆者と仲間たちが筑波大学附属聾学校幼稚部において実践し、親たちにもそのようにすすめ、30年かけて日本的にも世界的にも第一級の成果を上げるに到った経験の総括である。

### 1 早期から積極的に指導を進めること

人間のことばの習得も、動物の学習にとえると、一種のインプリンティング（本能的刻印学習）と見なしてよいくらいのものである。少なくともそのような性格を色濃く持つとは認識されるところであろう。なぜならば、ことばというものは、子どもが幼なくて母親に依存し、しかも、まったくと言ってよいほどに子ども自身にはわけのわからない人生の朝ばらけの時期に、母親に育てられる中でいつの間にか身につけていくからである。この自然の原理は、当然のこととして、聴覚障害児のことばの形成に当たっても適用されるべき法則となるにちがいない。

指導の理想の順位は、0～2歳、2～3歳、3～4歳、5～6歳、9歳、12歳頃までとなる

が、でき得れば、聴覚障害が発見され次第、0歳より指導を開始し、中枢神経系の発達がピークに達する5～6歳の時期までには、基礎的な母国語をなんとしても身につけさせたいものである。なお、ここに言う基礎的な母国語とは、ミニマム健常児の3～4歳相当の言語発達のレベルを意味するものとして使っておく。

5～6歳という時期は、乳歯がぬけ、永久歯に生えかわる時期で、それまでに人間の脳の発育は大体終わるとさえ言われている。しかも、ことばの獲得という秘跡は、もともと人間の中枢神経系が成熟のプロセスにある時、同時進行の形でなされていく作業である。聴覚障害児の場合とて、その原理が本質的に異なるというようなことはあり得まい。

その時期をはずすからこそ、しばしば指導が困難となり、ことばはむずかしい、身振りから教えたがよいのではないか、手指的なキューを使おう、指文字や手話を導入したがよいのではないか、などといった迷いが生じてくるのである。人間の場合、動物ほどには学習にはっきりした臨界期は認められないが、やはり、ことばの学習のような場合、特に母国語の習得に当たっては、最適期は確かに存在すると言ってよからう。したがって、時期をはずせばはずすほど、その習得が困難となり、子ども本人にとっても、指導者にとっても、雪だるま式に苦勞が倍加することは事実である。

その意味では、子どもがことばを身につけていくのに最適の時期はいつなのかということを念頭において、その時期をのがすことなくことばの指導に取りかかることが重要な案件となってくる。実際、現行制度では、子どもたちは、3歳になって聾学校の幼稚部へ入学してくるが、今や3歳から指導を始めたのでは、遅いどころか遅過ぎるくらいだと言ってよからう。

子どもの発達のニーズに合わせた早期インターベンション（発達補正介入）としてのことばの指導が時代の脚光を浴びるゆえんである。既成の制度や方法にとらわれない子ども中心の

弾力的な取り組みが、3歳という年齢を超えて必要とされてくるのである。即ち、0、1、2歳の時期がその対象となることは言うまでもない。

指導の時期を早めること、ないしは、障害の発見の時期を早めることと相まって研究しなければならないことは、0、1、2歳の時期における子どもへのかかわり方と両親、殊に母親に対するかかわり方の問題である。

0、1、2歳児の扱いの場合には、対象児が幼ないが故に、教師やセラピストの子どもに対する直接指導よりは、母親を通した間接指導の方が一般には広く用いられているが、この方法だけで事を処するのはもう古いと言ってよからう。専門職というものは、子どもが0歳であろうが、1歳であろうが、あるいは、2歳であろうが、子どもと直かに触れ合うことや、こぼの面でのつきあいができることが、今や必要条件である。それなくしては、母親に百万言を費やそうとも迫力を欠き、本当の意味での母親の子どもに対する教育力を強化することは困難だと言えよう。

教師もセラピストも説教や解説に終始して、いい恰好のみをしようと思わず、未知なる領域である0、1、2歳の子どもの世界、心の世界に入っていく努力や工夫をもっともっと大胆に進めることが大切である。そして、指導者自身が母親よりも早く子どもに指導力を行使できるようになり、母親を指導するとともに更には、積極的に子どもに指導を進めるようにすること、これが、これからの早期インターベンションのあり方である。

教師やセラピストが子どもにアクティブにかかわることは、結果として行動をもって母親によきお手本を示すこととなり、「百聞は一見にしかず」の効果をもたらすということにも連動してくる。母親が初めて経験する場合、どのような機会に、どのようなこぼをかけていくか、どのように子どもとかわかっていくか、といったことは、他人の話を聞いたぐらいのことでは、

なかなか考え及ばないことなのである。先生のやり方を見て、自分で実際にやってみて覚えるしか、やはり、道はないわけである。

とにかく専門家は、具体的な方法と実践を通してより早くから母子ともどもに積極的に行動としてアプローチしていくことが必要である。

## 2 子どもの心を出発点とすること

これは、こぼの指導の原点を「子どもに求めよ」特に「子どもの心に求めよ」という主張である。

聖書に「初めにこぼありき、こぼは即ち神なりき」という有名なこぼがあるが、こぼを持たない聴覚障害児にこぼを持たせようとする時、つまり、こぼの指導を実施しようとする時、上記の哲学は、額面通りの意味においては、先様がこぼを知らないが故に合わなくなってくるのである。

しかるに、古典的な指導法においては、未だに「初めにこぼありき」「こぼを知らざる者は人に非ず」という発想の下に社会の文化遺産としての静的なこぼの枠の中に、子どもの躍動感あふれる心を押し込むという愚をおかしていることがしばしばである。子どもの内なる叫びとしての心のうごめきよりも、教えようと思うこぼそのもの、あるいは、記号（音声、文字、手指によるサイン）そのものの方が大切にされてきたという傾向、なきにしも非ず。

それ故にこそ、豊かな精神発達や思想交換の手段として満足するに足りるこぼや、自分のパーソナリティを豊かに表現でき、本が自由自在に読みこなせ、主体的に考えることができる基盤としての命あるこぼがなかなか育たなかったわけである。したがって、セカンド・ハンドでない子ども自身の心の発露としてのこぼを育てるには、聖書のこぼや知恵をも超えて「はじめに心ありき、心は即ち神なりき」という原点の原点にまで立ち戻ることを求めざるを得なくなってくる。

これを出発点として、ここにこぼをつない

でいく仕事、ことばの世界という精神世界を築いてゆく仕事、これが今日の意味でのことばの指導というものである。

このような前提に立つ時、実践形態としてのことばの指導という作業は、子どもの心を扱ってやることとなってくる。即ち、子どもの「心の動き」や「心の流れ」を読みとり、それを受け入れ、それに適切な表現形式、つまり、ことばを合わせてやることである。

もし、子どもの心が静止、平安の状態にあったとしたら、子どもの心に揺さぶりをかけ、心の海に波を立て、その波にことばを合わせ、つないでやるようにするのである。「子どもの心にことばを合わせること」これぞまぎれもない「ことばの指導」と断言してもよいであろう。やや今様の表現をとれば、子どもの心をことばによってコーディングすることである。

こういったとらえ方の下に、子どもの心の流れにことばを合わせる作業をありとあらゆる機会にくり返しているうちに、やがて子どもは、ことばという暗号を読みとることや、ことばに自分の心を当てはめること、思いをこめることなどをも自ずと学んでくるわけである。そのような過程を経て、今度は、正常なランゲージ・センス（言語感覚）というものが育ち、後は、健常の子どもと大体同じようにことばが自由に、流ちょうに操れるようになってくるのである。

しかし、以上のような扱いができるためには、子どもの気持や心に対する偏見のない受け止め方が、まずは必要とされてくる。

ある和尚さんの話によれば、「こころ」というものは、「㊦㊧㊨」変わるので「こころ」というのだそうだが、なかなか含蓄のある事実認識ではなからうか。全く同感、心とはまさしくこころと「変わりゆく」ものである。「女心と秋の空」というたとえにもあるように、人間の心というものは、実際うつろいやすきものなのである。ましてや子どもの心である。それこそ猫の眼のようにくるくる変化して、いつもじっと

していないのが、その実相であろう。

したがって扱う側としては、これを状況の流れのままに、あるがままに、そういうものとして受け止めてやる心の余裕をもつことが、子どもとつきあう上でも、ことばを指導する上でも、重要な条件となってくる。いうなれば、「心とは、ころころ変わるものなり」「流動はてしなきものなり」「千変、万化するものなり」「複雑千万なものなり」という認識やアクセプタンスが、ことばの指導を進める上では、前提条件として必要だということである。

この条件をふまえた上で更に子どもが今、一体何を考えているのか、子どもの心中に今、何が起きているのかを見ぬくこと、つまり、子どもの心の具体的な動きをその場の状況や子どもの行動から読みとることが要求されてくるのである。ノン・バーバルなメディア（媒体）から子どものメッセージを読みとらなければならないので、非常に困難な仕事のようにも思われるが、子どもの表情、身振り、発声、動作、行動等の様子を、子どもの置かれた状況とのからみにおいて注意深く観察しておれば、大よその見当はつくものである。

次のステップは、読みとった子どもの心の動き、即ち、思考や感情の流れに即して、適切なことばを結びつける作業となってくる。状況や事柄が変われば、心がうつろい、心がうつろえば、合わせるべきことばもまた変化する生々流転のアプローチ、これが子どもの心にことばを合わせるということである。いずれにしても、心がゆれば、それに応じて与えるべきことばも種々に変化していくような扱いをするわけである。

そういった活動を通して日本語のさまざまな品詞、構造、意味、用法、機能といったものが扱われてゆき、結果として正常なことばの発達や母国語の獲得につながるような方策、これが子どもの心を出発点とするやり方である。子どもの持つ野性としての生命力の躍動、発展に根ざしたことばの指導、ペールをはずした子ども

の本性に即したこぼの指導，子ども自らに必要なとされるこぼの指導，こういうものが「初めに心ありき」を地でゆくアプローチの姿である。指導者側に相当高度の技倆と専門知識を要求されるけれども，本当の子ども自身の内なるこぼを育てるためには，どうしても避けて通ることのできない指導法上の研究課題である。

### 3 インプット・ファーストであること

こぼの学習を進めるに当たっては「入力学習を先行させよ」「取り出す前に注ぎ込め」という考え方であるのと同時に方法である。

聴覚障害児にこぼを教えるとなると，素人の教師や母親たちは，一言でも早く子どもに口をきいてもらいたくて，すぐ絵カードや玩具などを見せて，その子どもがこぼの意味を理解していようがいまいがおかまいなしにこぼを言わせようとしたり，発音として明瞭に出させようとしたりしがちであるが，このやり方は，こぼの指導としては出たら目もいところで，百害あって一利なしと言ってよかろう。

子どもの立場に立てば，意味も何もわからないものを，あるいは，聴いたこともないこぼを，いきなり口に出して言えとか，きれいに発音しろとか強制されるのだから，いよいよもっと迷惑千万なことで，たまったものではないわけである。実際，こぼや発音，聴覚活用の学習における自然のメカニズムからいって無茶苦茶であることは言を待たない。

こぼというものは，まず，周囲にあるこぼを沢山聴いて，それからだんだんわかるようになって，それを覚えて，頭の中に貯めこんで，しかも，やっとなる程度にたくさん貯まったところで，ようやくにして口をついてぼろぼろとこぼれ落ちてくるものである。

発音にしても同様で，健常の子どもにしてすら生まれてすぐから，「アイウエオ」「カキクケコ」「サシスセソ」をはっきりした発音で出すような天才はひとりもおりはしないのである。どの子も気が遠くなるようなぼう大な量のこ

ぼ，即ち，日本語を聴いて，生来的で動物的な発声から進んで人類共通の発声，発音となり，その次にやっと日本語の発音らしいものとなり，それから語となり，いくつかの語のつながりとなり，やがて文となってくるのである。それにしても日本語の音韻が全部出揃うには，子どもが，5～6歳になるのを待たねばならないほどである。

何らかの原因で，そのような学習を子どもがもし，していなかったとしたら，やはり最初から健常児と同じような段階をふんで，周囲のこぼを聴きながら，原始的・動物的なものから文化的なものへと順序を追って学習をしていかざるを得ないわけである。それをいきなり正しい発音で出せと要求されたのでは，残酷物語というより他なく，まずは，モデルとなる音声情報や音韻情報を聴覚からたっぷりと入れてやる努力をこそなすべきである。

聴覚活用の学習にしても，発声や発音へのフィードバック効果をすぐに求めるのではなく，こぼをくり返し聴かせてその音声的なパターンを認識し，蓄積することから始めるのが順序である。こぼをいやというほど聴かせなければ効果が出てこないことは言うまでもない。

こぼの下地となる概念を扱うことについても原理は全く同様である。こぼを知らないからそのような頭のはたらきは刺激しないいうのではなくて，たとえ，こぼは知らなくても実物や実際経験，絵や写真などによって，子どもの頭をマッサージし，生活概念を育てておくようにするのである。そうしておけば，やがてこぼが育つとき，それがこぼの命や意味内容として役立ってくるのである。このようなアプローチを「コンセプト・ファースト（概念先行）」とよんでいる。

いふなれば，こぼそのものや，こぼの記号，形式を入れることは，その時期がくるまで待つにしても，入れられる内容があれば，先に入れ，頭づくりをしておこうとするやり方である。また，そのように扱っておけば，将来，こ

とばの発達の素地として必ず役立つにちがいないというのが、この発想の根源をなすものである。

読むこと、書くことの関係についても同様の発想に基いて扱っていくわけである。文字を使用するということになる、すぐ文字を書かせる母親や教師がいるが、これもインプット・ファーストという学習のメカニズムを無視した扱いとなってくる。まずは、文字のつながりや、かたまりを読んで、ことばとして意味がとれるようにすることが大切である。しかも、そういうことばがある程度豊かななるまで、その扱いを続けるわけである。そうすると、やがて子どもの方から自然と書きたがるようになってくる。その時こそ、書くことを手引する絶好のチャンスなのである。

書かれた内容が読めもしないような子どもに作文だけを上手に書かせようとしたところで、それは無理な注文というものである。内容のある適確な構文の作文を期待しようとするならば、それだけのことばの発達や読みの力の発達をまずさせておくことが不可欠である。

豊かなインプットなくして、使えるアウトプットなし。理解できることばが豊富でなければ、表現できることばも、もちろん育ってこない。豊かな聴覚情報なくして、明瞭なスピーチなし。豊かな読書力なくして、自由自在の作文力、当然、望むべくもない。インプットの重要性は、どれだけ強調しても強調し過ぎるということはないであろう。

最も端的な言い方をすれば、ことばの指導のプロセスにおいては、ことばを浴びせ、聴かせる努力、理解語をふやし、理解機能を広げる努力をことばを使わせることの指導よりも先行させよ、ということである。文字という書きことばのレベルにおいても、このメカニズムは同様である。理解語が豊かに育ち、理解機能の幅が広がれば、子どもは言わされなくても自発的に、あるいは、無意識のうちにことばを使うようになってくるものである。

子どもが後日、自ら組み立てることばの材料や内容になるものをまず、たっぷりと子どもの頭の中に注ぎ込んでおくという扱い、これがインプット・ファーストというアプローチである。健常児におけることばの発達のメカニズムから考えても、「読話先進、発語自然」という戦前からの言語指導の原理を発展的に止揚させるためにも、当を得た原理と言えるであろう。

#### 4 聴覚・音声（口話）メディアを言語メディア（ことばを運ぶ媒介手段）の母体とすること

人間の子どものことばを獲得してゆくための自然の通路は聴覚である。聴覚は人間にとって球面状に世界の全方向に開かれたレーダーであり、同時に24時間休むことのない自動学習装置である。しかも、人間が鮮明な意識の状態にある時も、無意識の状態にある時も、常に世界に開かれている心の世界の窓口である。

したがって、人間にとっては、聴覚を通してことばを獲得することが、最も楽な方法であることは言うまでもない。子どもの年齢が下がれば下がるほど、つまり、子どもが幼なければ幼いほど身体的自由はきかないし、人間世界の暗号であることばを解読し、それを身につけるには耳に頼らざるを得ないのが自然の成りゆきである。

この状況は、聴覚障害児の場合とて、本質的には変わるものではない。また、ことばを聴いて覚えるために聴覚をつかうという潜在能力も頭の中に持っているものである。

それならば、何等かの手当をほどこすことによって、健常の子どもが正常な聴覚をつかってことばを獲得するようなやり方で、聴覚障害児にもことばを獲得してもらうということが可能になるはずである。都合のよいことに、現在では、かなり重度の聴力損失を有するケースに対してすらも有効な補聴器が作られているので、子どもが聴覚障害だとわかったら、まず、補聴器のフィッティング（適合）を行ない、聴覚を



最大限に活用した補償措置を講じ、こことばをかけていくという方策をとることが重要である。

しかも、人間にとって最も自然な言語メディアは、聴覚・音声メディアである話しこことばであるので、この方式による全面補償が可能ならば、最も理想的と言えよう。聴力損失が重度のため、そこまでの補償はきかないとしても、その子どもの言語メディアを構成する母体として聴覚・音声メディアを位置づけるぐらいのことは、大多数の子どもにとって可能なはずである。何故ならば、オーディオグラムが百パーセント白紙というほどに聴力を全く欠く子どもは減多にないからである。

他方、人間の思考や感情の流れに同時的に近くスピーディに、かつ、柔軟に、最小のエネルギーで効率よくついてゆける言語メディアは、音声の流れである話しこことば以外には、実際にはないと言ってもよからう。話しこことば、つまり、聴覚・音声メディアこそは、まさしく神が人間に与え給うた自然のメディアではあるまいか。それ故にこそ、人類は広大な地球世界のいずこにおいても共通の音声言語という便利な手段を発明し、今日まで発展、進化させてきたのではないかとすら推測される。

手話や指文字、キュー等の手指記号では、モーションが大きく、人間の心の流れに同時に適應することは、けだし、不可能だと言ってよい。それと同時に、手指的なメディアに指導者、子ども共によりかかり過ぎると、流ちょうな読話や言語理解ができなとか、自然な声や発音、発語、語調等が育ちにくいといった現象を生じ、聴覚・音声メディアの発達を阻害するに至ることは言うまでもない。

それでも、大多数の聴覚障害児が手話しかわからないような両親の下にのみ発生するとするならば、手話メディア依存へ大きく傾斜することも止むを得ないが、そうではなく、より多くの聴覚障害児は、健常の両親の間に生まれ、しかも、その親たちは、等しく「自分の子どもも普通のこことばがわかるように、できたら耳で聴

きとれるように、普通に話せるように、普通の子どもと同じように成長して欲しい」と心から願っているのである。

とするならば、この切なる両親の祈りにまともに対応する努力をすることが、聴覚障害児を扱う教師やセラピスト、研究者の務めということになってくるのではなからうか。たとえ、言語メディアとして現実的にどのような手指的メディアを利用するにせよ、基盤、中核、母体とするメディアには聴覚・音声メディアをおくことを原理とするぐらいの扱いは、絶対を守るべきではあるまいか。

キューや指文字をつずりながらの「ツ・ク・エ・ノ・マ・エ・ニ・キ・ナ・サ・イ」といったような日本語のアクセント、イントネーション・パターンをくずした一音主義の日本語ばなれをしたこことばかけ、子どもの耳に届かないような静かな話し方、声を消した口形バクバクの話し方、更にひどい場合には、こことばを使わず手話や指文字だけ、といった話し方では、子どもが聴覚・音声メディアを生得的につかう能力を潜在的に如何に保有しようとも、外部からの正常な話しこことばによる刺激なくしては、そのような能力も育つに育たないのである。

語・文としての生きた日本語の聴覚的なリズムパターン、音声パターン、流れとしての口形パターン等を子どもに入れるには、やはり、聴覚に基礎をおくことと、それと協同してはたらく一握的読話に頼るのが、フィードバック機構の上からも合理的で自然だと言えよう。

## 5 24時間教育の姿勢で臨むこと

健常の子どもですらも、こことばというのは、元来、毎日の生活の中で朝から晩までこことばにさらされることによって、どうかすると寝ている間さえもこことばにさらされるような環境におかれることによって、自然と身につけていくものである。つまり、こことばの風呂にどっぷりとつかることによって習得していくものである。

この原理が、聴覚障害児のこことばの指導にお

いて文句なしに適用されるべきことは論を待たない。何故ならば、健常の子どもにおいてさえ、24時間学習して覚えていくのに、聴覚障害児はことばを聴くことができないという障害を24時間持ち続けているのである。そのまま放置すれば、いつまで経ってもことばは覚えられず、むしろ、その障害がますます増大するばかりであることは言うまでもない。

したがって、障害が24時間継続するならば、当然のこととして24時間、そのハンディキャップに対して補いをつけなければ、つじつまが合わないということになってくる。聴覚の障害、なかんずく、ことばを聴くことの障害は、子どもが聾学校にいる時も存続するし、学校の門を一步外へ出ても存続するのである。また、家庭にしようとそのハンディキャップは等しく存続するわけである。

とするならば、学校は学校でことばの弾幕で子どもを包むことによって、そのハンディキャップに補償をし、家庭は家庭で学校と同じように一貫してハンディキャップを補ってやるという必要が生じてくる。かくして、まがりなりにも24時間、どっぷりと「ことばの風呂」につけるという条件の設定が可能になるのである。これが、聴覚障害児のことばの指導は、24時間教育、24時間補償であるべきだという根拠である。

子どものことばの指導は学校に任せておけばよいとか、教師のやせ腕一本で勝負するといった前時代的な甘い認識では、到底、望ましい成果を期待することなど、夢のまた夢に過ぎないであろう。ハンディキャップが24時間続く以上、やはり、いや応なく両親や家庭をも巻き込む共同作業がない限り、密度の高いことばの環境を長い歳月持ちこたえることができないからである。

この場合、両親に学校が協力を求めるというよりは、子どもに対する親の当然の責務として家庭における望ましい接し方をみずから行動に移すよう動機づけることが大切である。簡単に

言えば、親として当然なすべきことを当たり前に行ってもらよう方向づけるだけのことである。

大して難しい仕事ではなく、両親、特に母親が、一日の生活を通して、子どもにことばをかけたり、ことばでおつきあいをしたりすることを健常児に対する場合より少しばかり丁寧に、かつ、しつこくやればいいのである。しかも一貫性を持って、根気よく、積極的に指導を進めるわけである。こういった生活の中でのことばの指導こそ、本来的には、指導法上主流をなすものであり、すべての他の方法もここより出発し、その成果もまた、ここへ帰ってくるようにして、更に充実したものとして生かされていくのである。

もちろん、このような24時間教育の要請は、両親や家庭にのみ求められるのではなく、教師の側にも同様に必要とされてくるものである。

聾学校の幼稚部を例にとれば、ことばの指導の時間として用意されたトピックス、カレンダー・ワーク、ピクチャ・ディスクリプション等の時間も、ルーティン・アクティビティとしてのおやつや弁当、給食、手洗い、登下校の挨拶の時間も、ごっこ遊びや運動的な遊びをしている時も、社会見学や自然観察のような経験的な活動をしている時も、絵画製作や音楽リズムの時間も、すべてことばで扱われ、ことばでやりとりがされていく必要があるのである。

なお、小学部に即して言えば、「養護・訓練」の時間というハンディキャップに着目した直接指導、特別指導の時間のみでなく、国語、算数、理科、社会といった教科指導の時間にも家庭科や図工、体育といった実技を伴う指導の時間にも、休み時間や昼食の時間にも、特別活動の時間にも、生活指導の機会にも、ことばの障害に対する配慮や扱いをしなければならないわけである。

中学部や高等部についても小学部と同じような配慮が必要とされることは言うまでもない。

その他、何か行事等を計画、実施する場合に

においても、ことばの面での配慮や扱いが必要であることは、幼稚園、小学部、中学部、高等部を問わず自明のこととして要求される問題である。

とにかく、このようにして、家庭も学校も日常生活経験や活動をことば、ことばで満たしていき、子どもをいつもことばの環境におくように心がけ、結果として子ども自身の生きたことばの発達をはかろうとする戦略と実践、これが24時間教育の姿勢で子どもに臨むことばの指導というものである。

## 6 適切な指導法を用意すること

全国に聾学校が107校、難聴学級が500学級近くあるのに対して、聴覚障害児を扱う教員の養成課程を有する大学は、僅か7大学に過ぎず、そのために専門教員の養成が慢性的に不備となり、結果として素人の教師に多く頼らざるを得ず、いきおい、ことばの指導の面についてもその知識を持たない教師が多くならざるを得ないというのが今日の必然的現象である。これでは、子どものことばの力を伸ばせなくて当然であろう。やはり定石としての具体的な指導法をいくつかマスターしておいて、それを子どもの実態に合わせて、システム化して用いることを、聾学校や難聴学級の教師たる者は知っておくべきである。

実際にはいろいろな方法が考えられるが、その主なもののみについて、ここでは紹介しておくにとどめる。

### (1) 生活場面法

ことばの指導の根幹とすべき指導法で、学校、家庭を問わず日常自然に起こる生活場面の中でのことばかけや、ことばのやりとりを大切にし、それを充実したものとすることによって、結果としてことばの発達をはかる方法である。つまり、子どもをことばの風呂にひたし、子どもの生活を徹底的にことばづけにすることによって、ことばの発達や芽生えを期待する方法であ

る。

具体的には次のような配慮の下にその展開がなされていく。

- ① 子どもをよくかわいがり、お互いの愛情の交流にのせてことばをかけたり、ことばでやりとりをしたりする。
- ② 毎日、同じような場面や状況の中で、同じようなことばをくり返し使ってやる。
- ③ 子どもの気持や心の流れに合わせてことばをかける。
- ④ 意味のある場面や状況の推移に合わせてことばをかける。
- ⑤ 品物や絵などを示してことばをかける。
- ⑥ 子どもの視線などから興味のありかを見定めてことばをかける。
- ⑦ 身振り、動作、呼び声、片言など、子どもの出してくる表現はすべて受け入れ、ことばで返したり、子どもの声をまねて返すなどして応じてやり、徐々にことばに染めかえていく。
- ⑧ ことばをかける時は、同じことばを2、3度くり返して言ってやり、子どもの印象にとどめるようにする。
- ⑨ できるだけいろいろなことばを豊かに使うようにし、将来の発達のための素地を用意する。
- ⑩ 顔と顔、目と目を合わせて、子どもが見ている時に、いきいきとした表情で話す。
- ⑪ 子どもの耳に届くほどの大きさの声で、正しいアクセントやイントネーションで、口形を正確にはっきりと話す。
- ⑫ 一音一音区切って話したり、単語で話したりするのでなく、すらすらと文で話す。
- ⑬ 初期の段階においては、言わせることよりも、理解語を育てる努力を優先し、使用語については、理解語を広げながら、子どものほうから自然に使ってくるのを待つようにする。
- ⑭ 子どもの発達や状況をよく見つめ、子どもの能力に合ったことばかけや、ことばでのや

りとりをする。

- ⑮ 子どもに話しかける時間を十分とるのと同じく、子どもの表現を聞いてやる時間も十分とるようにする。
- ⑯ まわりの人が、学校でも家庭でも身振りや手真似でなく、徹底して正しい日本語で子どもと接するよう心がける。

## (2) トピックス

いふならば、前述の日常的な生活場面法を塾・学校などで実施されることばの指導のプログラムの中に取り込み、「朝の話し合い」とか「トピックス」といった名称の下に実施されるアプローチである。プログラム化された生活場面法、あるいは、自然法とも見ることができであろう。それ自体として定義するならば、トピックスとは、子ども、または、教師によって提供される話題、即ち、トピックス、並びにその場で起こるハプニング（偶発的なできごと）などを即座に言語経験のまとまりとして取り上げ、話し合いを進め、ことばの指導を展開する時間、ないしは、方法ということになってくる。

話題とは、地震、雷、火事、泥棒または親父であり、季節、道路、ニュース、旅、天気、家庭、健康、セックス、趣味、衣、食、住等にかかわることを意味している。ハプニングとは、その場で起きた子ども同志のつき合いとか、雀や蝶が授業中教室へ飛び込んできたといったような日常よく起こる事柄である。このような事実を話し合いの材料やきっかけとしながら、子どもと子ども、子どもと教師というような関係で、お互いが情報の交換をし、話のやりとりをしているうちに自然にことばの習得が行なわれていく方法、これがトピックスというわけである。

展開のありようからその特色を眺めると以下のような点をあげることができよう。

- 人間世界のありとあらゆることがことばの指導の教材となり得る天衣無縫の指導法である。

○出たとこ勝負的に臨機応変の対応を迫られる状況即応の指導法である。

○展開の方向が、話し合いにもなれば、遊びにも、身体を動かすことへも転移していく変化自在の指導法である。

○目標、内容、指導法、時間設定すらも、その場の流れや雰囲気によって如何様にも創造されていく生々流転の指導法である。

○その日その日、その時その時の話題やできごとと中心の指導法であるので、子どもの心理、広くは人間の心理に最も適合した指導法である。

○極めて日常的、生活的指導法であり、常に生の生活場面におけることばの扱いの延長線上にある生きた指導法である。

したがって、教師がこの方法を身につけておけば、どこにいても、何をやっても、いつ、如何なる時も、子どもに適切なことばの指導ができるようになることは言うまでもない。その意味では、数ある指導法の中で、生活場面法とともに最も基盤的指導法として位置づけられるものである。

## (3) カレンダー・ワーク

カレンダーや日めくりを用いてことばの指導をする方法で、特に時に関する概念を育てたり時に関することばを指導したり、疑問詞の理解力、問答能力などをつけるのに有効な指導法である。時はうつり、時はめぐり、ということに着目してくり返しことばを体験させ、結果としてことばを身につけさせていくところにこの方法の意義が見出せる。実際的には、いろいろなできごとと結びつけながら指導が進められるので、トピックスの扱いとの相互関連が深いと見るのが妥当であろう。これもまた、トピックス同様、プログラムの中で時間設定がなされて実施される指導法である。ただし、トピックスの時間に包括されて扱われることもしばしばであることを付記しておく。

#### (4) 天 気

晴れたり、曇ったり、雨が降ったり、暑かったり、寒かったりする天象、気象、地象、自然の変化などを手掛りやきっかけとしてことばの指導をする方法である。その要たいは、天気というつらい易きものを手掛りに変化自在に状況に合わせてことばを扱い、結果として柔軟な表現力や造語能力を養うところにこの方法の意義、効用が見出せる。日常の指導としては、カレンダー・ワークやトピックスと関連して扱われることが多い。

#### (5) 絵日記メソッド

子どもの経験を手書きの絵やポラロイド写真、普通のスナップ写真、行った先でもらったパンフレット等の資料でアルバム風にまとめ、それを手掛りに話し合いをしたり、ことばかけをしたり、経験を言語化したりしながら、子どものことばの力をつちかっていく方法である。

2, 3歳ぐらいから始めて、聾学校小学部の1, 2年までぐらいは扱ってよい方法である。ただし、ここで言うところの絵日記とは、いわゆる一般の小学生が自分で書く上段が絵、下段が文といった絵日記ではなく、母親が子どものことばの指導のために書く、あるいは、資料で編集する経験保存帳とも言うべき絵日記であることを明記しておく。方法的には、生活場面法の延長線上にある、あるいは、それと一体となった指導法であり、もちろん、トピックスや、カレンダー・ワーク、お天気等とも相互関連性の深い指導法である。

指導の主体は母親であるが、これを学校に持ってくれば、教師にとって指導の素材として取り上げるのに非常に重宝な話題となることはいうまでもない。その場合は、トピックスの扱いになるわけである。なお、絵日記メソッドにおける教師の役割は、母親に絵日記の作り方を手引きするとともに、それを毎日続けることを励ましたり、絵日記を用いたことばの扱いを実際にやってみせたりすることなどとなってく

る。

#### (6) コミュニケーション教材を用いる方法

重度の聴力損失を持ち、しかもことばが皆無の状態にある子どもにどのようにして意思疎通の糸口をつけるかという問題は、その子を人間の子どもとして育てる上で、なかならず、その子にことばの形成をはかる上で、どうしても避けて通り得ない課題である。その場合の主軸をなす解決策は、生活場面における自然なノン・バーバル・コミュニケーションの成立をはかることより出発し、それにことばをのせていくことによってことばによるコミュニケーションの成立をはかるという方法である。しかしながら、このようなやり方で事がすべて運ぶならば問題ないが、現実の生活は散漫でとりとめがなく、この作業は大人にとっても、子どもにとっても、なかなか難しい仕事となってくる。つまり、だれにでもうまくいくとばかりは限らないのである。そこで、その困難性を補うひとつの方法として考え出されてきたのが、コミュニケーション教材を利用する方法なのである。

手口としては、ことばをかけながら、物と物、絵と絵、色と色、形と形などを合わせるという活動を子どもにやらせ、これをくり返しているうちに意味の結びつきが生じ、ことばの理解が芽生えるという方法がとられる。ただし、合わせることだけをやったのでは、ことばの発達によい影響が出てこないで、ことばかけというものを絶対に忘れないことが大切である。

#### (7) テキスト・ワーク

ことばの指導をするためのテキスト的な文章を選択し、それを手掛りとして徹底的に問答したり、文章の全体を暗誦させたりして、用意した文章、言語素材等をマスターさせようとする指導法で、幼稚部、小学部、中学部、高等部を通して取り扱うことのできる効率的指導法である。手順としては以下のように進める。

① 全文を子どもに読んでやる。

- ② キャッチした内容を子どもなりにまとめて話させる。
- ③ 全文を子どもに読ませる。
- ④ 最初から順序を追って細部について問答し、内容を確実にわからせていく。
- ⑤ 全文の暗記・暗誦をさせる。

教材としては、小学校の国語の教科書、子どもの生活経験を文章化した学級リーダーなどを利用すると便利である。

#### (8) ディスクリプション

子どもに絵や写真、紙芝居、人物、動物などを見せて、できるだけ詳しくことばで思ったままに話させることによって、ことばで描写、叙述する能力を開発しようとする方法である。自由連想を用いた一種のブレン・ストーミングの手法がそこでは用いられる。

#### (9) 言語素材指導

指導しようとする特定の語い・文型の用意、導入、練習、使いならし、生活化を狙って体系を追って計画的、組織的になされる要素的、構造的指導法で、他の方法を補完する方法である。

### 7 限界作業を課すること

子どものことばの力を伸ばすためには、必要とあらば、無理をも押してみよ、無茶だと思われるようなこともやってみよ、ということである。本当の意味での子どもの可能性、潜在能力をみきわめよ、ということである。私たちはまだまだ子どもたちをマキシマム・グロースさせていないのではなかろうか。

親たちから「うちの子は聴力がきびしいからことばが入らない」とか、「能力が低いからことばが伸びない」などという訴えをよく聞くことがある。親たちに限らず、教師からさえも同じようなことばを耳にすることがある。

ところが、その「大変だ。大変だ」と言われている子どもをとび入り授業などをして扱ってみると、不思議なことにだんだん指導にのって

くるようになる子どもが大半を占めているのが事実である。ということは、今までの教える側のふみ込みの浅さ、押しや磨きの足りなさといったものが、子ども本来の力を出しきれない状態にしていたということになってこよう。

何故にこのようなことが生じるのかというと、教師や親の側が、本当は子どもにとって無理というほどのものでもないのに、「無理だ。できない。難しい」と、一方的に決めつけて、教えるべきことを教えなかったり、扱うべきものを扱わなかったりしたがためである。一種の経験不足といってもよいであろう。聴覚障害児のことばの指導においては、教え過ぎよりも、むしろ、教え足りないことが如何に子どもの可能性を摘むかを憂うべきである。

こういった誤った扱いのために如何に多くの聴覚障害児たちが、よき資質を持ちながら、ことば、即ち、私たち共通の母国語である日本語をものにすることなく社会に巣立っていったことであろうか。思えば、ひとつの残酷物語である。

過去 36 年間に私が出会ってきた多くの教師や親たちの中で、全く無理をしないで子どものことばの力をうまく伸ばし得たという人は、一体、幾人かでもいたであろうか。答えは「ノー」という他はない。一人たりともそのような人はいなかったのである。それなりに子どもを伸ばし得た人はすべて何がしかの無理をした人ばかりであったと言ってよかろう。これが本当の現実なのである。

聴覚に障害があるということは、やはり普通ではないわけで、したがって、世間的な意味で全く普通の扱いをしたのでは、あるいは、自然の推移に任せたのでは、何もしないに等しく、その上、障害の故に困難であろうという先入観の下に押すべきものをためらっていたら、ことばは決して望ましい方向に伸びてくれるわけではないのである。補聴器を装着させて聴覚の活用をはかることも、聴こえない分を読話で補うことも、生活の中できめ細かくことばをかけてい

くことも、単純に考えれば、もともと不自然で無理な課業であることに相違ない。しかしながら、こたばを習得することが子どもにとっての生存権としての基本的人権である以上、更には、「こたばが普通にわかり、話せるようになって欲しい」というのが両親の祈りである以上、この両者の無限要求に二つながらこたえようとするには、無理を押すという限界作業を、親子、教師、すべてに課す他はないのである。

チャレンジ、また、チャレンジ、子どもの持つ計り知れない力、Xファクターにまで希望を託する時、子どものこたばの力は事実として伸びを見せると言ってよからう。これが真の意味での「人事を尽して天命を待つ」という実践の姿であり、子どもにとって何が無理で、どこまでやれば限界なのかというぎりぎりの事実は、徹底的にやってみなければ、教師にとっても、両親にとっても把握できない世界である。

そこまでも読みつくした指導というものが、常についてまわることを冷静に受け止めたこたばの指導における実践の有様が、限界作業を課するということなのである。

## 8 完全学習によってアプローチすること

簡単に言えば、「わかるまで教えよ」「できるだけ教え」ということである。

「わかるまで教える」とか、「できるだけ扱う」というのは、元来、子どもに物事を教える場合の最も初歩的な原理である。

ところが、実際指導の上では、この単純明快な原理が守られていないことが、あまりにも多過ぎるのではなからうか。聾学校では、子どもができないと、自分の指導力の貧困は棚に上げて、子どもの頭の悪さや、きびしい聴力のせいとか、母親の教育力のなさに帰す教師が意外と多いものである。他方、家庭は家庭で、日頃は子どもによくわかるような扱いをさっぱりやっていないのに、「うちの子どもはわからない。なんとまあ、できの悪い子どもだろう。お父さん、あなたによく似たのよ」と、おく面もなくのた

まう母親さえ、出てきている。

わかるまで教えられなくて子どもがわからないのは当然であり、できるまで扱われなくてできないのもこれまた当然であり、身につくまで教えられなくて身につかないのも、けだし、当たり前前の話という他はない。無能の責めは、本来、教師や母親が指導力をどう行使するかにあるので、このようなことでは、浮かばれないのは子どもである。

いずれにしても、子どもの運命が、「だれが」「どう扱うか」といった人間的な要因に大きくかけられているのは事実であり、その限りにおいては、その巧拙や、目標達成を追求する執念を無視するわけにはいかず、むしろ、それが自ずと重要性を帯びてくると見るのが至当であろう。

わかるまで、できるまで、身につくまで教えるための第一原理は、わかるように、できるように、身につくように教えることである。

そのためにこそ、教師という専門職が成り立っているのであり、母親のためには、両親教育や母親指導というものが存在するのである。母親が子どものために毎日、聾学校へ付き添っていくのも、単に子どもの送り迎えのためではなく、子どもに対するこたばでの接し方、つまり、こたばの扱い方、教え方というものを学ぶがためである。

わかるように、できるように、身につくように教えるためには、いい加減に扱ったり、雑に扱ったり、投げやりに扱ったり、あるいは、扱いにむらがあったりなどしてはならない。きめ細かく、丁寧な、着実に、段階をふんで、目標を明確に持って、実物や状況、絵や写真などと結びつけたり、それらを理解の手がかりとしながら、具体的に、しかも相互の関連やまとまりをつけながら、一貫性を持って、くり返し、子どもの経験と結びつけ、生活化や習慣化をはかりながら教えていくことが大切である。

わかるまで、できるまで、身につくまで教えるための第二の原理は、わかったかどうか、で

きたかどうか、身についたかどうかを確認、評価しながら教えていくことである。

なに故にこの原理が重要視されねばならないかという、聴覚障害児には、一見、わかったような顔つきや素振りを見せながら、実は、何もわかっていないというような事態がしばしば現出されるからである。これをアダブティブ・モディフィケーション（まやかしの理解）という。聴覚障害児の持つこの困った行動特性をよく知らない教師は、しばしばこの落とし穴へはまり、学習空転という絶望感を味わうことすら決して珍しいことではない。

この「まやかし」に気づかず形だけどんどん学習を進めてしまうと、その効果は累積せず、更には、ひずみのみが雪だるま式に増大して、その文は日本語としての形をなさず、正常なランゲージ・センスも育たず、違和感のあるパーソナリティや9歳レベルの壁（聴覚障害という感覚はく奪に起因する一種の精神発達の問題における遅滞現象で、聴覚障害児の大半の者は、高等部まで教育を受けたとしても、その子自身の人間的な高まりは、一般の子どもの9歳レベル相当に過ぎないという説）へと発展していくのである。

したがって、こういった傾向を予防するためには、次のような手だてをこうじることが必要である。要するに、子どもの頭にしっかりとことばが残るような扱いをすればよいわけで、そのためには、形だけ授業を流すのではなく、「子どもにことばが入っているかどうか」あるいは、「どの程度、入っているのか」「どの子も先生の話をよく聴いているのかどうか」などを十分にチェックしながら進めるようにするわけである。

具体的には、次のような方策をとることとってくる。

- (1) いつ、だれが、なにを、どこで、どうした、どんな、なぜ、どうして、いくつ、など、いろいろな角度からたずねてみて、答えられなかったら、わかっていないとし、再び、わか

るまで扱うようにする。

- (2) ことばで指示や命令をくだして、動作や行動で答えさせるようにして、その反応を見る。わからなかったら教えてやればよいわけである。
- (3) 教師や両親が話してやったことをその直後に言わせてみて、その内容をとらえていなかったら、わかっていないものと評価して、もう一度、相手の話を聴かせるようにする。
- (4) 具体的な学習場面の中で、子どもの一つ一つの行動に即して、わかったかどうかを直観的に評価していく。

- (5) 口まねを誘ってみて、のってくるかどうかを眺め、のってこなかったら、のってくるまで根気強く誘うようにする。そして、のってきたら数回口まねをくり返し、今度は自分で言わせてみるようにする。脱落する部分があったら、再び、口まねへ戻すようにする。

こういった方法は、子どものことばの力を確実に築いていく上で最も日常的に使い、しかも、実効性の高いものである。

子どもがわかっているつもり、できているつもりで流されていて、本当は、ほとんどことばが入っていないという扱いがよくあるが、「つもり」では駄目で、やはり、本物の学習、「わかる学習」「できる学習」というものをさせなければ意味がなからう。

とにかく、子どもにわかるまで、できるまで、身につくまで、扱ってやるのが大切である。これができるのが教師というものの専門性であり、専門家としての力量のはずである。他方、同様のことは、聴覚障害児に対する望ましい接し方として、両親、殊に母親にも要求されてしるべき必要条件である。何故ならば、母親とて確実に子どもに対してことばを入れていく扱いが日常必要とされるからである。

これだけのことを入れると決めたならば、何があんでも確実にきちんと入れるという努力と工夫、教師、母親を問わず、いくらやり過ぎても、やり過ぎるということはないであろう。



## お わ り に

以上は、筆者の36年に及ぶ聴覚障害児へのことばの指導とのかかわりからの帰結である。ここには、それらの総括や補足の意味をこめて、以下の事項の認識を更に強調しておく。

- 1 聴覚障害児といえども健常児同様、ことばを習得する能力を生得的に有している。

聴覚が正常であれば自然にことばを習得するし、異常があればことばの習得ができなくなる。しかし、補聴器の装用とか、ことばの指導という特別な手だてをこうずれば、ことばを習得していく。ただそれだけのことに過ぎない。

- 2 聴覚障害児にとってことばの習得は、社会的生存にかかわる最も基本的な人権である。

聴覚障害児にはことばは難しい、覚えなくても仕方がない、手話でもやらせておけばという論もあるが、これこそ本当の差別ではなかろうか。帰国した中国孤児の日本語習得に対する熱意、切実さ、教える側の真剣さ、もって範とすべきである。

- 3 ことばの習得は聴覚障害児の人間形成にとって不可欠の問題である。

東京教育大学（現筑波大学）附属聾学校幼稚部の出身者にして、東京大学や筑波大学に入学したり、あるいは、筑波大学の博士課程に進学したりしているケースがあるが、彼等の今日あるのは、適切な時期にことばの力を着実に身につけたからであり、それを基盤として確固たる読書力を築いたが故に他ならない。

いずれにせよ、聴覚障害児のことばの力を可能性一杯に伸ばす営みは、子どもが聾学校に在籍する、しないに拘わらず共通におさえてかかるべき古今東西を通す大命題であり、同時に聴覚障害児教育永遠の課題だと言ってよからう。

## 参 考 文 献

- 大塚明敏・松崎節女 NHKテレビろう学校 日本放送出版協会 昭50  
大塚明敏 ことばの障害をなおす 保健同人社 昭55